

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO - FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RAQUEL MOURA PIMENTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2006

RAQUEL MOURA PIMENTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais, da Faculdade de Ciências da Educação – FACE, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das exigências para a conclusão do curso.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria Eleusa Montenegro

Brasília

2006

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditaram e confiaram em mim, e que várias vezes me incentivaram a perseguir o meu objetivo.

Agradecimento

Agradeço a Deus pela oportunidade que me deu; a meus familiares, amigos e a todos aqueles que colaboraram de forma direta e indireta para a conclusão desta monografia.

“A Educação Inclusiva implica em um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local.”

AINSCOW, M. (1999).

RESUMO

Discutir a formação dos profissionais das séries iniciais, no cotidiano da escola fundamental, significa inserir a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si. No contexto educacional brasileiro, torna-se imprescindível construir um modelo de inclusão que respeite as grandes diferenças e carências regionais de nosso País de dimensões continentais. Pensar em inclusão como transformação interior de cada cidadão (sujeito), individualmente, para mudar as normas da sociedade, é um processo complexo e indispensável. Diante disto, o objetivo geral deste trabalho foi investigar a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental tendo como recorte a inclusão educacional de modo a oferecer subsídios à comunidade escolar. Esta pesquisa se pautou em um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi feita em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo entrevistados nove professores. As categorias escolhidas para este trabalho foram: conceito de inclusão; conhecimento das políticas educacionais; a educação inclusiva e a percepção do professor; cursos realizados e cursos que pretende realizar. Os principais resultados da pesquisa foram: os professores da periferia do D.F. demonstraram não estar envolvidos com o processo de inclusão. Quanto aos professores do Plano Piloto, foi percebido que têm uma opinião sobre o assunto; que a inclusão deve ser uma prática destinada a todos os alunos; que possuem conhecimento das políticas educacionais; que ainda falta muito para o êxito da educação inclusiva nas escolas; estes professores fizeram cursos ou leram sobre o assunto; gostariam de realizar outros cursos que dessem base para este trabalho. Uma constatação não otimista do trabalho foi saber que infelizmente existem professores que não estão aptos para lecionar na educação inclusiva e não fazem esforço para a adoção de currículo que propicie a inclusão. Entretanto, este trabalho demonstrou que existem professores conhecedores da problemática da inclusão, bem como das políticas educacionais e da legislação do assunto. Profissionais estes que realizaram cursos na área, que lêem sobre o assunto e que pretendem continuar aprofundando este tema.

Palavras-Chave:

Inclusão. Legislação Inclusiva. Educação Especial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 OBJETIVOS	9
2.1 OBJETIVO GERAL	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3 REFERENCIAL TEÓRICO	
3.1 O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 70	10
3.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	12
3.2.1 Superdotação	13
3.3 CONDUTAS TÍPICAS	13
3.2.3 Deficiência auditiva	13
3.2.4. Deficiência física	14
3.2.5 Deficiência mental	14
3.2.6 Deficiência visual	15
3.2.7 Deficiência múltipla	15
3.2.7.1 A formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	16
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
4.1 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	18
4.2 CENÁRIO DA PESQUISA	19
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	19
4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA	19
4.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	19
4.5.1 Categorias selecionadas	19
4.5.2 Organização, análise e discussão dos dados	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	26
APÊNDICE – Roteiro de Entrevista	27

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito social e, em capítulo especial, prevê que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O elevado grau de competitividade do mercado amplia a demanda por conhecimentos e por informações. As mudanças que já se efetivaram ou as que estão em curso atingem a estrutura social, em sua totalidade, gerando incertezas crescentes quanto ao futuro.

A educação escolar instrumentaliza o sujeito para o exercício consciente (direitos e deveres) da cidadania, na medida em que a escola deve democratizar, com qualidade e quantidade de ensino para todos, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Discutir a formação dos profissionais das séries iniciais, no cotidiano da escola fundamental, significa, portanto, inserir a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si.

As construções de projetos educacionais inclusivos não podem ser concebidas a partir de um modelo único e universal. As peculiaridades ou necessidades de cada comunidade devem ser consideradas.

No contexto educacional brasileiro, torna-se imprescindível construir um modelo de inclusão que respeite as grandes diferenças e carências regionais de nosso País de dimensões continentais.

Pensar em inclusão como transformação interior de cada cidadão (sujeito), individualmente, para mudar as normas da sociedade, é um processo complexo e indispensável.

Considerando o panorama histórico, social e político do Brasil, Bueno (1999) acredita que a educação inclusiva não se efetuará simplesmente por decreto: será necessário que sejam avaliadas as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada.

A maneira mais expressiva de se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todos no país e no momento, é que a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos.

A proposta do trabalho foi ajudar os professores a aprender mais sobre inclusão educacional e ajudar alunos com portadores de necessidades especiais.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental tendo como recorte a inclusão educacional.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar o conceito de inclusão educacional dos professores da rede pública e particular de ensino.
- Perceber se os professores conhecem as políticas de formação.
- Levantar as informações dos professores de como está ocorrendo a formação de professores para a inclusão.
- Conhecer a formação dos professores para a educação inclusiva.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 70

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores tais como Freitas (2000).

Segundo estes autores, a partir do final dos anos 70 , o quadro do movimento geral da democratização da sociedade brasileira, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao evidenciar a relação de determinação existente entre educação escolar, sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade. Os objetivos da educação e a forma de como a escola se organizava no âmbito da formação do educador tinham papel fundamental no redirecionamento das discussões no âmbito oficial, entendiam que a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação, dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.

Nos anos 80 ocorreu a representação da ruptura com o pensamento tecnicista que predomina na área até o presente momento, ainda Freitas (2000), no movimento da formação de professores, os educadores produziram e evidenciaram as concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando-se o aspecto sócio-histórico da formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo e com pleno domínio de compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que pudesse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Os anos 90, ainda para estes autores, também conhecido como “A Década da Educação”, foram caracterizados pelo aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas surgidos pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, onde a escola teve papel importante na educação e na formação de professores.

Nessa mesma década, a educação e a formação de professores ganharam importante estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a

partir de 1995, quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em fevereiro do mesmo ano, foram divulgados os 5 pontos importantes para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; a criação do Sistema Nacional de Educação à Distância, com a instalação de aparelhos de televisão em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com o melhor desempenho. (FREITAS, 1999)

A inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente os decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento.

O artigo 58, do capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL/MEC,1996) traz definição de Educação Especial, nos seguintes termos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Ressalte-se ainda que o inciso III do Art. 4º da LDB estabelece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Consoante define a nova LDB (BRASIL,1996) trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, a inclusão deve ser realizada transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, e exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

3.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As necessidades educacionais podem ser identificadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.8), em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou sócio - culturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Esses problemas na escola são amplos e diversificados; a atual Política Nacional de Educação Especial (1994, p.16) direciona para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que:

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

Esses alunos com dificuldades de aprendizagem precisam, na maioria das vezes, de acompanhamento com psicólogo para superar seus medos e aprender a conviver na sociedade.

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL,1998) propõe as

características que serão descritas a seguir como referência em termos de necessidades educacionais especiais dos alunos.

3.2.1 Superdotação

A superdotação refere-se ao desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora.

O aluno superdotado é aquele aluno que possui habilidades além de sua criatividade, ou seja, possui um pensamento criativo e produtivo e é considerado normal pelos professores, ou seja possui um elevado grau de Q.I. (Quociente Intelectual).

3.2.2 Condutas típicas

São manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Os alunos com condutas típicas são aqueles considerados portadores de alguma síndrome, ou seja, não possuem um bom relacionamento com a sociedade, sendo alunos agressivos.

Esses alunos precisam de tratamento tanto com psicólogo quanto com psiquiatra, para aprender a conviver na sociedade e em sala de aula com outras pessoas.

3.2.3 Deficiência auditiva

É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

O aluno com deficiência auditiva precisa entrar em uma escola especial só para alunos surdos onde existem professores especializados para dar aula em Método Braille onde a criança aprende a se comunicar com o mundo ao seu redor e o seu convívio com o mundo se torna mais fácil.

3.2.4 Deficiência física

Trata-se da variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas.

O indivíduo sofre um acidente e de certo modo ele fica impossibilitado de se comunicar, sofre lesões neurológicas podendo viver com várias seqüelas .

Na maioria das vezes esse mesmo indivíduo é uma pessoa saudável e se torna deficiente físico por causa de brincadeiras de “ mau gosto”; cito como exemplo, quando um grupo de amigos sai e não possui limites para bebidas alcoólicas e, de repente, bate o carro causando sério acidente, onde a pessoa que se machucou, não tem como se recuperar.

3.2.5 Deficiência mental

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho.

Pode-se dizer que algumas crianças não apresentam algum tipo de síndrome e são portadores de deficiência mental em razão de outros fatores, tais como:

problemas durante a gestação (infecções e traumatismo) e, após o nascimento, infecções do sistema nervoso e alterações do metabolismo.

3.2.6 Deficiência visual

É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

- cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;
- visão reduzida: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

O indivíduo com deficiência visual tem que andar sempre acompanhado de pessoas consideradas aptas para conduzi-los a qualquer lugar; ele nunca pode andar sozinho.

Atualmente, a sociedade ensina métodos como braile, cães de guarda e até bengala para que aprendam a se locomover sozinhos e não correrem risco de vida.

Existem cirurgias para tentar recuperar a visão das pessoas, o que faz com que algumas delas possam enxergar normalmente.

3.2.7 Deficiência múltipla

É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

A deficiência múltipla é a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta problemas em outras áreas.

Com base em Contreras & Valente (1993), as comparações entre deficiências só têm significado prático se servirem de base ao planejamento educacional dos alunos, condizente com suas especiais e potencialidades.

Uma pessoa com dupla deficiência sensorial-física e visual – ambas acentuadas, pode estar menos comprometida, em termos de funcionamento global do que uma pessoa com grave deficiência mental. Nesse caso, uma única deficiência pode representar mais limitações funcionais do que duas, de natureza sensorial.

3.2.7.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Grande parte dessa formação, das investigações, pesquisas e dos estudos pedagógicos que se desenvolvem nas faculdades de educação e em seus programas de pós-graduação, as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de Pedagogia das diferentes Instituições de Ensino Superior – IES. As razões desta situação contraditória estão minuciosamente relatadas em inúmeros estudos e pesquisas (LÜDKE, 1994).

Em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como curso normal superior.

A educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, para que recebam serviços educacionais eficazes na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade, em classes adequadas à suas idades (SASSAKI, 1997). A inclusão implica, em aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si.

A geração de professores especializados na educação de pessoas com deficiência tem sido realizada em cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação. Eles são preparados para atuar em escolas comuns e especiais,

segundo uma interpretação da Educação Especial, pela qual lhes eram atribuída uma função substitutiva da educação escolar comum. (MEC, 2005).

O atendimento educacional especializado, a partir da Constituição de 1998 e dos princípios de uma educação escolar inclusiva, deixou de ser uma terminologia diferente para designar a Educação Especial e passou a ser, de fato, o seu grande desafio. Trata-se de nova proposta, que marca uma grande virada no entendimento que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão, em todos os níveis de ensino. (MEC, SEESP, 2005).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este projeto se pautou por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (apud UNICEUB, 2004), é conceituada como aquela que:

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, investigar o fenômeno do universo escolhido, pressupõe uma busca sob as formas subjetivas que interferem na formação de professores e a inclusão educacional nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.1 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no período de julho de 2005 a junho de 2006, e foi desenvolvida em 7 fases:

A primeira fase ocorreu no período de julho a agosto de 2005 e consistiu na escolha do tema e na busca bibliográfica.

Na segunda fase houve a construção do projeto de pesquisa, no período de setembro a dezembro de 2005.

A terceira fase do processo de investigação foi marcada pelo aprimoramento do referencial teórico, nos meses de janeiro a março de 2006.

A aplicação do instrumento da coleta de dados, quarta fase, foi no mês de abril e maio de 2006.

A análise dos dados compreendeu a primeira quinzena do mês de junho de 2006.

O relatório final da pesquisa foi construído entre a segunda quinzena de junho e a primeira quinzena de julho de 2006.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi feita em duas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo uma na região administrativa de Cachoeirinha e outra no Plano Piloto.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.

Os sujeitos da pesquisa foram 09 professores, 05 da região administrativa de Cachoeirinha e 04 do Plano Piloto.

4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE)

Para Flick (apud UNICEUB, 2004), a entrevista semi-estruturada, em particular, tem atraído interesse, sendo amplamente utilizada. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais possível que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista padronizada que em um questionário.

4.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

4.5.1 Categorias Selecionadas

As categorias selecionadas para este trabalho foram:

- Conceito de Inclusão;
- Conhecimento das políticas educacionais;
- A educação inclusiva e a percepção do professor;
- Cursos realizados;
- Cursos que pretende realizar.

4.5.2 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados, analisados e discutidos nas categorias propostas, conforme descrição a seguir. Os professores de letras A a E são da região administrativa de Cachoeirinha e os de F a I do Plano Piloto.

- Conceito de inclusão

Professor A: “Não entendo ainda muito bem, mas estou me especializando na área”.

Professor B: “Estou estudando o assunto”.

Professor C: “Nada”.

Professor D: “Prefiro não falar sobre o assunto”.

Professor E: “A inclusão educacional é um processo aonde a relação professor-aluno precisa ser mais unida para podermos fazer um bom acompanhamento e descobrir as dificuldades promovendo o bem-estar do aluno”.

Professor F: “A inclusão é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoam suas práticas pedagógicas”.

Professor G: “Inclusão educacional é o direito de toda e qualquer criança, independente de raça, religião, problemas mentais ou físicos, estar dentro de uma classe do ensino regular”.

Professor H: “É o direito de todas as crianças estarem nas escolas convencionais, dentro de uma classe do ensino regular”.

Coordenadora I: “É o processo de inclusão dos setores que a escola negou permanências em seus domínios”.

No que se refere aos professores de A a E, da periferia do D.F., foi constatado que, apenas um professor definiu a inclusão. Os demais ou estavam estudando sobre o assunto, nada sabia ou não queriam opinar sobre inclusão. Os professores, de F a I, inclusive a coordenadora, demonstraram ter uma opinião fundamentada

sobre o assunto. Todos enfatizaram que a inclusão deve ser uma prática destinada a todos os alunos.

- Conhecimento das políticas educacionais

Professor A: “Ainda não”.

Professor B: “Não”.

Professor C: “Não”.

Professor D: “Não”.

Professor E: “Conheço”.

Professor F: “Sim”.

Professor G: “Sim. A nossa escola é inclusiva e dentro do proposto trabalhamos as diferenças”.

Professor H: “Sim, a nossa escola é inclusiva”.

Coordenadora I: “Sim, acesso o site do MEC”.

No que se refere aos professores de A a E, da periferia do D.F., foi constatado que apenas um professor afirmou conhecer sobre as políticas educacionais. Os demais professores, de F a I, incluindo a coordenadora, demonstraram que possuem conhecimento das políticas educacionais.

Neste sentido, Lüdke (1994) enfatizou este desconhecimento quando afirma que grande parte da formação de professores, das investigações, pesquisas e dos estudos pedagógicos que se desenvolvem nas faculdades de educação e em seus programas de pós-graduação, as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de Pedagogia das diferentes Instituições de Ensino Superior – IES.

- A educação inclusiva e a percepção do professor

Professor A: “Percebo que a escola devia preparar mais os professores nesta área”.

Professor B: “A escola poderia colocar mais em prática”.

Professor C: “Os alunos poderiam aceitar os alunos portadores de necessidades especiais”.

Professor D: “Prefiro não opinar sobre o assunto”.

Professor E: “Devemos nos preocupar mais com a educação dos alunos sem se preocupar com seus erros e suas dificuldades”.

Professor F: “Acredito no potencial que cada criança tem, apesar de ainda não estarmos preparados para isso; sei que depende muito do estímulo e do trabalho diversificado que nós profissionais da educação temos que ter. Ainda falta muito para o êxito, visto que a educação continuada não é oferecida pelos órgãos competentes”.

Professor G: “Falta preparo aos professores e com isso fica um trabalho atropelado”.

Professor H: “Atropelada e mal feita. Ainda que o propósito seja humanista”.

Coordenadora I: “Difícil; os professores não possuem capacitação para trabalhar a inclusão em sala de aula”.

No que se refere aos professores de A a E, da periferia do D.F., foi constatado que, quatro participantes, enfatizaram a necessidade da escola criar condições para que a inclusão venha realmente a ocorrer. Os demais professores, inclusive a coordenadora, demonstraram que ainda falta muito para o êxito da educação inclusiva nas escolas; falta preparo aos professores; os professores não possuem capacitação; e fica um “trabalho atropelado, difícil e mal feito”.

Neste sentido, Sassaki (1997) afirma que por educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, para que recebam serviços educacionais, eficazes na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade, em classes adequadas à suas idades. A inclusão implica, em aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si.

- Cursos realizados

Professor A: “Nenhum”.

Professor B: “Nenhum curso”.

Professor C: “Nenhum”.

Professor D: “Nenhum”.

Professor E: “Nenhum”.

Professor F: “Cursos de Condutas Típicas, Autismo e Braille”.

Professor G: Não respondeu.

Professor H: “Condutas Típicas”.

Coordenadora I: “Leitura de dissertações na área”.

No que se refere aos participantes de A a E, foi constatado que os professores não realizaram cursos na área. Três participantes do Plano Piloto, inclusive a coordenadora, fizeram cursos ou leram sobre o assunto.

- Cursos que pretende realizar

Professor A: “Nenhum”.

Professor B: “Nenhum”.

Professor C: “Nenhum”.

Professor D: “Nenhum”.

Professor E: “Nenhum”.

Professor F: “Educação Precoce”

Professor G: “Gostaria de realizar cursos que me dessem base para trabalhar e fazer trabalhos diversificados e estimulantes. Trabalhando a diferença com sabedoria”.

Professor H: “Cursos que me dessem suporte para atuar com trabalhos diversificados e tendo assim aulas mais estimulantes”.

Coordenadora I: “Cursos na área de Antropologia. Discutir DIFERENÇA/DIVERSIDADE na perspectiva de HOMI Bhabha. (grifo da coordenadora)”.

No que se refere aos professores de A a E, foi constatado que os professores não estão interessados em fazer nenhum curso dentro da área. Os demais professores, todos, inclusive a coordenadora, demonstraram que gostariam de fazer cursos que dessem base para trabalhar e fazer trabalhos diversificados e estimulantes.

Sobre este aspecto, a Política Nacional da Educação Especial (MEC, 2004) afirma que a geração de professores tem sido realizada em cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação. Eles são preparados para atuar em escolas comuns e especiais, segundo uma interpretação da Educação Especial, pela qual lhes eram atribuída uma função substitutiva da educação escolar comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma constatação não otimista do trabalho foi saber que infelizmente existem professores que não estão aptos para lecionar na educação inclusiva e não fazem esforço para a adoção de currículo que propicie a inclusão.

As contribuições do trabalho ocorreram no sentido de perceber ações que estão sendo realizadas para ajudar alunos portadores de necessidades especiais, já que são discriminados pela sociedade. Esta acadêmica sentiu que há uma deficiência na grade curricular de seu curso, pois não consta disciplina específica para a formação dos educadores para a educação inclusiva. Existe também a necessidade de modificação na legislação sobre o tema, para que tal preparação seja incluída nas estruturas curriculares das instituições de ensino superior. Os problemas da educação especial brasileira não se limitam à falta de acesso dos alunos; os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que têm tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Entretanto, este trabalho demonstrou que existem professores conhecedores da problemática da inclusão, bem como das políticas educacionais e da legislação do assunto. Profissionais estes que realizaram cursos na área, que lêem sobre o assunto e que pretendem continuar aprofundando este tema.

Mas, ainda, para que estes professores, há muito a ser feito, sobretudo no que se refere à formação do professor. Cabe, portanto, às instituições de ensino superior, bem como aos setores e pessoas responsáveis, a criação de condições de formação continuada a estes professores.

Realizar este trabalho para esta acadêmica foi, além de conhecer mais sobre o processo de inclusão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma iniciação à atividade de pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se muitas lacunas ainda a serem superadas no curso de graduação, a fim de que na realização da monografia, as dificuldades sejam menores. Entretanto, apesar de todos os percalços, essa etapa foi vencida mas fica aqui registrada a sugestão de que

haja maiores esforços no curso no sentido de que sejam superadas estes entraves.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Senado Federal, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Brasília: 1996.

_____. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEC/SEESP, 2005.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998. Brasília: SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEE, 1994.

_____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Secretaria de BRASIL. Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília MEC/SEF/SEESP, 1998.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retrato da Escola II**. Brasília, 2001. CD-ROM

FREITAS, M. T. **O Professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In: *Série: Cadernos CRUB*, V. 1, n. 4, Brasília, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** - Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: W.V.A., 1997.

UNICEUB – **Orientações para a realização do trabalho de conclusão de curso**. Brasília: UNICEUB, 2004.

APÊNDICE

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NOME DA ENTREVISTADORA: RAQUEL MOURA PIMENTA
Data: 12/08/06

Roteiro da Entrevista sobre o tema: A Formação de Professores e a Inclusão nas
Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Dados de Identificação:

1.Sexo

2. Faixa Etária

20-30 anos

31-40 anos

41-50anos

51-60 anos

61 em diante

Questões:

1. O que você entende sobre inclusão educacional?
2. Você conhece algumas políticas educacionais nesta área?
3. Como você percebe a formação para a educação inclusiva nas séries iniciais?
4. Quais os cursos que você realizou na área?
5. Que cursos gostaria de realizar dentro da educação inclusiva?